

Berendt, Brigitte

Was ist gute Hochschullehre?

Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim : Beltz 2000, S. 247-260. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41)



Quellenangabe/ Reference:

Berendt, Brigitte: Was ist gute Hochschullehre? - In: Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim : Beltz 2000, S. 247-260 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84951 - DOI: 10.25656/01:8495

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84951>

<https://doi.org/10.25656/01:8495>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule

Herausgegeben von

Andreas Helmke, Walter Hornstein und Ewald Terhart

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41142

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

ANDREAS HELMKE/WALTER HORNSTEIN/EWALD TERHART

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich.

Zur Einleitung in das Beiheft. 7

Teil I

Qualität und Qualitätssicherung – analytisch betrachtet

LEE HARVEY/DIANA GREEN

Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze 17

HELMUT HEID

Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen

Beurteilungskategorie 41

Teil II

Qualität und Qualitätssicherung in der Schule

HELMUT FEND

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen:

Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle 55

HARTMUT DITTON

Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht.

Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. 73

HERBERT ALTRICHTER

Konfliktzonen beim Aufbau schulischer

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung 93

TOM STRYCK

Qualitätssicherung in der Geisterbahn.

Was hat die Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? 111

Teil III

Qualität und Qualitätssicherung in der Sozialpädagogik

WALTER HORNSTEIN

Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik 129

MICHAEL WINKLER

Qualität und Jugendhilfe:

Über Sozialpädagogik und reflexive Modernisierung 137

JOACHIM MERCHEL

Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex:

Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe 161

RAINER WETZLER

Internationale Ansätze zur Qualitätssicherung und -verbesserung

in ausgewählten Bereichen sozialer Arbeit 185

Teil IV

Qualität und Qualitätssicherung in der Hochschule

TINO BARGEL/NATALIJA EL HAGE

Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven . . . 207

WOLFF-DIETRICH WEBLER

Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung . . . 225

BIRGIT BERENDT

Was ist gute Hochschullehre? 247

FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER/ANDREAS HELMKE

Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus der Sicht der Studierenden.

Eine empirische Studie 261

Was ist gute Hochschullehre?

1. Einleitende Bemerkungen: Abgrenzung des Themas

In ihrer Einführung zum Thementeil „Lehren und Lernen an der Hochschule“ unterscheiden HELMKE/KRAPP (1999) fünf Bereiche. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht der an letzter Stelle genannte Bereich Hochschulpädagogik und -didaktik, die Frage „Was ist gute Hochschullehre?“ wird im Kontext hochschuldidaktischer Qualifikationsvermittlung durch hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung bearbeitet. Dieser kommt, wie HELMKE/KRAPP feststellen, bei der „Qualitätssicherung eine zentrale Bedeutung zu, da z.B. die Bewertung von Veranstaltungen allein nicht ausreicht, um Verbesserungen der Qualität universitärer Lehre zu erzielen“ (S. 21).

Die Diskussionen um gute Hochschullehre werden in Westeuropa im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung von Hochschulen einerseits, „Academic Staff Development“ oder „Faculty Development“ als einer wesentlichen Strategie andererseits seit etwa 1987 verstärkt geführt (vgl. die Zusammenfassungen bei BERENDT 1993a, 1993b, 1995a, 1998, 1999; WEBLER 1991, 1992). Gute Hochschullehre, Verbesserung des Lehrens und Lernens und hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung sind allerdings bereits seit 1967 Gegenstand zahlreicher Projekte und Konferenzen auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene und daraus resultierender Veröffentlichungen. Verwiesen sei hier z.B. auf die nationalen Konferenzen von AHD und SRHE, die internationalen Konferenzen von EARDHE, der University of Maryland zu „Improving Teaching and Learning“, verwiesen sei auf Projekte im Rahmen des EG-Tempus-Programms sowie das seit 1985 bestehende UNESCO-Projekt „European Network Staff Development in Higher Education/ENSDHE“. Kooperationsprojekte vor allem für Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildner existieren teilweise seit mehr als 20 Jahren auf nationaler Ebene (z.B. in der BRD und Großbritannien) und vor allem auf internationaler Ebene (sog. Maidstone- und ISSSED-Konferenzen) (vgl. u.a. BERENDT 1998).

Ergebnisse universitärer Lehr- und Lernforschung (von HELMKE/KRAPP a.a.O. als 1. Bereich benannt) sind nicht zuletzt über die o.a. Aktivitäten in die Praxis hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung eingeflossen. Dabei wird auf Schlußfolgerungen, wie sie von den Autoren selbst oder in Überblicken gegeben werden, verwiesen – dies geschieht mit Vorsicht, etwa: „Lernen ist grundsätzlich ein aktiver Prozeß, neues Material mit altem zu verbinden und Netzwerke und Verbindungen untereinander und zwischen Wissenseinheiten aufzubauen. Folglich geschieht effektives Lernen wahrscheinlicher durch...“ (BROWN/ATKINS 1993, S. 160).

Im Rahmen dieses Beitrages ist es nicht möglich, auf Einzelheiten der skizzierten Entwicklungen einzugehen und die Forschungen seit McKEACHIE über „Teaching at the College and University Level“ (deutsch von SIMONS 1967, 1971) darzustellen. Es sollen vielmehr zunächst (2) Ausgangsfragen für die Bestimmung von Kriterien guter Lehre und ihre Beantwortung im Überblick dargestellt werden. Insbesondere soll auch behandelt werden, was die Ergebnisse der universitären Lehr-Lern-Forschung beitragen können. Sodann soll auf ausgewählte Beispiele von Kriterienkatalogen im Kontext von Befragungen, der Akkreditierung von Lehrenden und der Planung und Durchführung von Hochschulunterricht eingegangen werden (3). Unter (4) wird die Umsetzung von Merkmalen/Kriterien guter Hochschullehre in Lehrveranstaltungen diskutiert. Schließlich werden Perspektiven für die weitere Entwicklung aufgezeigt (5).

2. Ausgangsfragen für die Bestimmung von Merkmalen/Kriterien guter Hochschullehre und ihre Beantwortung im Überblick

In den o.a. Diskussionszusammenhängen werden einige wesentliche Ausgangsfragen deutlich, die als Qualitätskriterium „fitness for purpose“ zugrundelegen:

- a) Welche Inhalte entsprechen den Standards der jeweiligen Disziplin nach dem aktuellen Forschungsstand?
- b) Was sind die Ziele von Hochschulausbildung und -lehre?
- c) Inwieweit können Arbeits- und Forschungsergebnisse über studentisches Lernen die Erreichung der genannten Ziele unterstützen?
- d) Welche pädagogischen Wertvorstellungen (educational beliefs) auch über die Rolle der Lehrenden sind adäquat?

Zu a) Die Antwort kann nur von Fachkollegen gegeben werden. Bei der Auswahl für bestimmte Lehrveranstaltungen sind allerdings die Ziele maßgeblich.

Zu b) In der BRD sind Ziele vor allem in Hochschulgesetzen und Studien- und Prüfungsordnungen enthalten: Vorbereitung auf berufliche Tätigkeitsfelder/Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlich demokratischen und sozialen Rechtsstaat/Vermittlung von fachlichem Wissen und dessen Methoden/Forderung von Schlüsselqualifikationen (z.B. Autonomie, Toleranz, kommunikative und soziale Fähigkeiten).

Besonders die Diskussionen der Europäischen Rektorenkonferenz/CRE 1997 und der UNESCO-Weltkonferenz 1998 haben im Zusammenhang mit der als notwendig formulierten „educational chain“ weitere Ziele hervorgehoben: Motivierung von Studierenden für lebenslanges Lernen/Förderung prozeßorientierten Lernens (Verstehen, Anwenden, Übertragen, kreatives Problemlösen). Die genannten Ziele sind identisch mit denen, die in der Hochschuldidaktik benannt werden.

Zu c) Die Erkenntnis der Bedeutung studentischen Lernens für „gute Lehre“ hat seit 1967 ständig zugenommen, so daß 1997 CRE und UNESCO-CEPES auf ihrer o.a. Konferenz 1997 die Kenntnis des „shift from teaching to learning“

ning“ als selbstverständlich voraussetzten und darauf basierende Empfehlungen abgaben (CRE/UNESCO-CEPES 1997). BROWN/ATKINS sind Autoren eines vor allem in der hochschuldidaktischen Weiterbildung Großbritanniens seit Jahren eingesetzten Standardwerks (1993, S. 150). Sie beschreiben diesen Paradigmenwechsel folgendermaßen: „Der Stimulus-Response-Ansatz ... wurde durch eine Theorie ersetzt, die den Lernenden als aktiven Prozessor von Informationen ansieht. Diese neue kognitive Psychologie hat verschiedene Quellen genutzt – konzeptionelle und empirische.“ Diese sind vor allem Forschungsarbeiten von AUSUBEL 1968, MARTON 1975, LAURILLARD 1979 und die „Lancaster Studies“ von ENTWISTLE/BIGGS/MARTON/HOUNSELL/RAMSDEN (1979–1981) (Einzelnachweise bei BROWN/ATKINS S. 150–157).

Ergänzend ist auf neuere Forschungen von GRUBER/MANDL/RENKEL 1999 und NENNIGER/HELMKE/PRENZEL/SCHRADER/WILD (in: LOMPSCHER/MANDL 1996) zu verweisen.

BROWN/ATKINS (S. 160) benennen für gute Lehre wesentliche Ergebnisse, nach denen „effektives Lernen wahrscheinlicher“ ist. Im wesentlichen geben sie für Lehrende betreffend die Planung und Durchführung von Veranstaltungen folgende Handlungsorientierungen:

- Diagnose des Vorwissens und der Art seiner Organisation.
- Aufgaben, die an kognitiven Strukturen in bezug auf neues Wissen oder an dem Verständnis, daß es erworben werden muß, ansetzen.
- Neues Wissen und Verstehen durch Verbindung zu persönlichen Erfahrungen und Vorwissen bedeutsam (meaningful) machen.
- Vorab-Hinweise, aus dem bestehenden Wissen das zu selektieren und zu speichern, was Studierende brauchen, damit neue Informationen sinnvoll sind.
- Beachtung des Zusammenhangs zwischen bevorzugten Lernstrategien Studierender und Aufgaben. (Studierende entwickeln Lernfähigkeiten und -strategien durch „direkte“ Lehre, Praxis und Feedback. Sie sind sich eigener Strategien und möglicher Alternativen bewußt: vgl. das anschauliche Modell bei BROWN/ATKINS, S. 195.)

Die Ergebnisse von GRUBER/MANDL/RENKEL (1999) bestätigen im wesentlichen die genannten Empfehlungen. Untersucht wurden u.a. Transferprobleme im Sinne der Kluft zwischen Wissen und Handeln in Bereichen der Betriebswirtschaftslehre und Medizin. Im ersten Bereich konnten die Studierenden ihr Wissen in der Anwendungssituation nicht effektiv nutzen, sie konnten keine Probleme lösen. Im zweiten Bereich zeigte sich, daß die Studierenden erhebliche Schwierigkeiten bei der Nutzung ihres Theoriewissens hatten, um zu einer angemessenen Diagnose zu kommen. Demnach – so die Autoren – gäbe es Anhaltspunkte dafür, daß „träges Wissen gelernt wird und der Transfer zur Anwendung nicht hinreichend gelingt“. Die Autoren stellen exemplarische Ansätze zum Erwerb anwendbaren Wissens vor, denen sich als Resümee anschließt, der Erwerb trägen Wissens stelle den Normalfall dar, aber: „Zugleich zeigt sich, daß es gelingen kann, durch instruktionell unterstützte Anregung von Konstruktionsprozessen (a.a.O. S. 7) beim Lernen in komplexen Situationen die Transferfähigkeit zu erhöhen und das Auftreten trägen Wissens un-

wahrscheinlicher zu machen“ und: „Es gilt, eine Balance zwischen notwendigen Konstruktionsprozessen auf der Lernerseite und wohlorganisierten Instruktionsprozessen zu finden.“

Auch andere Ansätze führen zu ähnlichen Ergebnissen: Die Wichtigkeit der Motivation für effektives Lernen wird in vielen älteren Untersuchungen hervorgehoben (Überblick bei WITTRICK 1986). PRENZEL (1996) gibt einige theoretische Vermutungen über Merkmale von motivationsunterstützenden Lehrbedingungen, die selbstbestimmtes und interessiertes Lernen fördern: Wahrgenommene Autonomieunterstützung, Kompetenzunterstützung und soziale Einbindung. Zusätzlich benennt er: Wahrgenommenes inhaltliches Interesse beim Lehrenden, inhaltliche Relevanz des Lehrstoffs, Instruktionsqualität.

NENNIGER (1996) führt für die Gestaltung der Lehre als Desiderate insbesondere auf: Nennung der Ziele/Beachtung notwendiger Komponenten bei Eigenaktivität/Förderung problemorientierter Lehre unter Beachtung verfügbarer Lernstrategien/Erweiterung des Repertoires an Lernstrategien zusammen mit der fachinhaltlichen Kompetenz.

Auf der Grundlage der genannten Untersuchungen und der auf ihnen basierenden Schlußfolgerungen läßt sich eine Vielzahl von Kriterien für gute Lehre formulieren, wie dies unter (3) an ausgewählten Beispielen dargestellt wird. Von wesentlicher Bedeutung für die Verbesserung der Lehre im Hochschulalltag scheint der Übergang von stoff- zum lernerzentrierten Unterricht zu sein, wie dieses auch seit Jahrzehnten in der allgemeinen Didaktik einerseits (u.a. BENNER 1978), in der Hochschuldidaktik andererseits favorisiert wird; Forderungen für „teilnehmerzentrierte Lehre“ und „aktives Lernen“ stehen hier im Mittelpunkt (BERENDT 1994a, 1994b).

Zu d) Adäquate Wertvorstellungen, die die Erreichung der Ziele universitärer Lehre unterstützen, dürften insbesondere sein: Lerninhalte und Studierende sind von besonderer Wichtigkeit/Lehrende haben nicht nur die Rolle, Wissen zu vermitteln, sondern prozeßorientiertes Lernen zu moderieren.

3. Merkmale/Kriterien guter Lehre

Im folgenden werden einige Beispiele aus unterschiedlichen Kontexten, in denen Kriterien für gute Hochschullehre benannt sind, vorgestellt. Sie sind teilweise mit Qualitätskriterien identisch, die der Evaluation von Hochschullehre zugrunde liegen (vgl. u.a. BARGEL/HAGE in diesem Band sowie CAVE/HANNEY/HENKEL/KOGAN 1997).

Beispiel 1: Merkmale/Kriterien für gute Lehre im Kontext von Befragungen

In ihrem Forschungsprojekt „Assessing the Quality of University Teaching in Croatia“ haben LEDIC/RAFAJEC/KOVAC (1999) basierend auf der Auswertung angegebener Literatur (im Sinne international anerkannter Qualitätskriterien) und eigener Erfahrungen 15 Kriterien als Kern eines Fragebogens mit einer 5er Skala zusammengestellt. Ziele von zwei Befragungen waren: Exploration

der Meinungen von Lehrenden und Studierenden über den Beitrag und die Relevanz jeden Kriteriums für erfolgreiche Hochschullehre (ideale Kriterien)/ Exploration der Meinung von Lehrenden und Studierenden, inwieweit in der Hochschullehre diese idealen Kriterien umgesetzt werden (reale Kriterien).

Als Kriterien guter Lehre werden benannt:

- 1) Lehrziele sind klar definiert.
- 2) Studentische Interessen werden ermutigt.
- 3) Lehrende sind für ihre Lehre gut vorbereitet.
- 4) Lehrende sind Experten in ihrem Fach.
- 5) Lehrende sind begeistert von ihrem Fach.
- 6) Lehrende betonen wichtige Teile ihres Faches.
- 7) Lehrmethoden werden benutzt, die die aktive Kooperation der Studierenden ermöglichen.
- 8) Aktives und selbstgesteuertes studentisches Lernen wird ermutigt.
- 9) Lehrende respektieren individuelle studentische Unterschiede.
- 10) Lehrende fragen nach Feedback.
- 11) Lehrende antworten auf studentisches Feedback.
- 12) Die Prüfung von Studierenden ist fair und zuverlässig.
- 13) Individuelle Kurse werden geplant, um integrativ zu Studienthemen eines/er Studierenden beizutragen.
- 14) Bücher und andere Quellen sind verfügbar.
- 15) Lehrende zeigen die Bereitschaft zu helfen.

Die Autoren betonen, daß die Nennungen auf den Diskussionen um den Begriff „Qualität der Lehre“ basieren und den Zusammenhang mit der Rolle der Lehrenden herstellen. Unter Berufung auf HARVEY und KNIGHT (1996) heißt es: „Der Schlüssel für die Qualitätsverbesserung liegt darin, Lehre in Verbindung mit studentischem Lernen durchzuführen.“

Als Ergebnis wachsender Information und Neuer Technologien wird Wissen als offenes dynamisches System, als Ergebnis aktiver Konstruktion und individueller Interaktion zwischen existierenden Konzepten und neuen Erfahrungen angesehen. Die Notwendigkeit wird formuliert, durch hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung Lehrenden zu helfen, Lehre zu analysieren und zu reflektieren anstatt exemplarische Lösungen anzubieten, die auf erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Theorien oder didaktischen Prinzipien beruhen.

Die Befragten hatten die Aufgabe, jeweils für die „idealen“ und die „realen“ Kriterien ein Ranking vorzunehmen und einen Kommentar zur Befragung abzugeben. Zusätzlich wurden sie gebeten, die Frage nach geeigneten Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre auf einer 5er-Skala zu beantworten (angegebene Beispiele u.a. Preis als ausgezeichnete(r) Lehrer, peer review von Lehre oder von Vorschlägen, Sondermittel für Projekte, studentische Evaluation).

Ähnliche Untersuchungen sind durchgeführt von DONALD (1992) und RAMSDEN (1992). DONALD nennt insbesondere studentenzentriertes Lehren, RAMSDEN operationalisiert zusätzliche Varianten von Unabhängigkeit.

Ergebnisse der Untersuchungen dürften – wegen des anderen kulturellen Kontextes – in einer vergleichenden Untersuchung relevant sein, sind aber hier nicht bedeutsam.

Beispiel 2: Merkmale/Kriterien für gute Hochschullehre im Kontext eines Akkreditierungsprogrammes

SEDA stellte in Großbritannien 1993 als nationales Programm das „Teacher Accreditation Scheme“ vor. Im April 1999 waren 57 Programme und ca. 1000 Lehrende akkreditiert (vgl. Einzelheiten: BAUME/BAUME 1997; Beispiele für akkreditierte Programme: BERENDT/KOVAC 1997). Lehrende werden akkreditiert, wenn sie demonstriert haben, wie sie bestimmte Leistungen unter Zugrundelegung benannter Prinzipien und Werte erbracht haben.

Bereits an der Aufzählung der zu erbringenden Leistungen werden einige Kriterien für gute Lehre deutlich:

- 1) Effektive und effiziente Anwendung einer großen Vielfalt von Lehr- und Lernmethoden zur Arbeit mit Großgruppen, Kleingruppen und Einzelnen.
- 2) Unterstützung für Studierende in wissenschaftlichen und persönlichen Angelegenheiten.
- 3) Anwendung einer großen und geeigneten Vielfalt von Evaluationstechniken, um studentisches Lernen zu unterstützen und Lernergebnisse zu dokumentieren.
- 4) Moderation und Evaluation eigener Arbeit durch verschiedene Techniken der Evaluation (im Sinne von Selbst-, Peer- und studentischer Evaluation).

Zusätzlich werden angeführt:

- 5) Entwicklung persönlicher und professioneller Bewältigungsstrategien, die den Grenzen und Möglichkeiten der eigenen institutionellen Rahmenbedingungen entsprechen.
- 6) Reflexion der persönlichen und beruflichen Praxis und Entwicklung und Evaluation künftiger Entwicklungsbedürfnisse, sowie Entwurf eines Plans für berufliche Fort- und Weiterbildung.

Prinzipien und Werte, die sich in der praktischen Arbeit niederschlagen, werden benannt, die wiederum in der Mehrzahl Kriterien für gute Lehre beinhalten:

- 1) Verständnis dafür, wie Studierende lernen.
- 2) Engagement für studentische Entwicklungen bei Anerkennung individueller Lernvoraussetzungen.
- 3) Verpflichtung zur Wissenschaftlichkeit.
- 4) Verpflichtung zur Arbeit mit und zum Lernen von Kolleginnen und Kollegen sowie Teamarbeit.
- 5) Praktizieren von Chancengleichheit.
- 6) Fortlaufende Reflexion professioneller Praxis.

Die in dem SEDA-Konzept enthaltenen Kriterien für gute Lehre fassen in pragmatischer Weise die Ergebnisse von Diskussionen zusammen, die in Großbritannien seit 1968 zwischen hochschuldidaktischen Fortbildnern einerseits und Forschern (insbesondere der o.a. Lancaster-Studien) bestehen.

Beispiel 3: Merkmale/Kriterien guter Hochschullehre im Kontext der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen

WEBLER (1991) stellt 19 Merkmale guter Veranstaltungen zur Diskussion, viele von ihnen entsprechen den unter (2) gestellten Ausgangsfragen und ihrer Beantwortung. Die Fragestellung „Welche Inhalte entsprechen dem Standard der jeweiligen Disziplin nach dem aktuellen Forschungsstand?“ findet ihren Niederschlag in:

- 1) Thematik und Stoffauswahl entsprechen dem neuesten wissenschaftlichen Stand.

Die Frage der Ziele ist berücksichtigt:

- 2) Die Planung ist im Einklang mit den Zielen der Studienordnung und der Berufsvorbereitung erfolgt.

Die Fragen nach der Berücksichtigung von Forschungsergebnissen über studentisches Lernen, die die Erreichung von Zielen von Hochschulausbildung und -lehre unterstützen, findet ihren Niederschlag in folgenden Merkmalen:

- 3) Realistische Veranstaltungsziele sind gesetzt worden.
- 4) In der Anordnung des Stoffes ist an Bekanntes angeknüpft und dann erst zu Neuem übergegangen worden.
- 5) Ziele und Anforderungen (Erfolgskriterien) der Veranstaltung sind klar formuliert.
- 6) Für Fragen und Diskussion ist ausreichend Zeit reserviert.
- 7) Lernen von Fakten ist dem Verstehen und dem Handhaben von übergeordneten Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten nachgeordnet.
- 8) Eine komplexe Verknüpfung und praktische Erprobung des Gelernten in Simulationen (Planspielen, Rollenspielen), in Praxisphasen u.ä. ist vorgeesehen.
- 9) Die Planung weist aktive Lernformen der Studierenden und Chancen des gegenseitigen Lernens der Studierenden auf.
- 10) Mit den Bedürfnissen der Studierenden im Hinblick auf ihre Studienziele wird verantwortlich umgegangen.
- 11) Die studentischen Arbeiten sind gut auf die Ziele der Lehrveranstaltung abgestimmt und bieten zusätzliche Lernchancen zum Verständnis des Gegenstandes und zur Übung notwendiger Fertigkeiten.

Die Rolle der Lehrenden wird im folgenden Merkmal deutlich:

- 12) Die Studierenden werden als Partner angesehen; sie sind zwar noch Lernende (mit eng begrenztem Wissen), aber selbstverantwortlich für Lernen und Verstehen. Damit korrespondiert jedoch eine Verantwortung der Lehrenden.

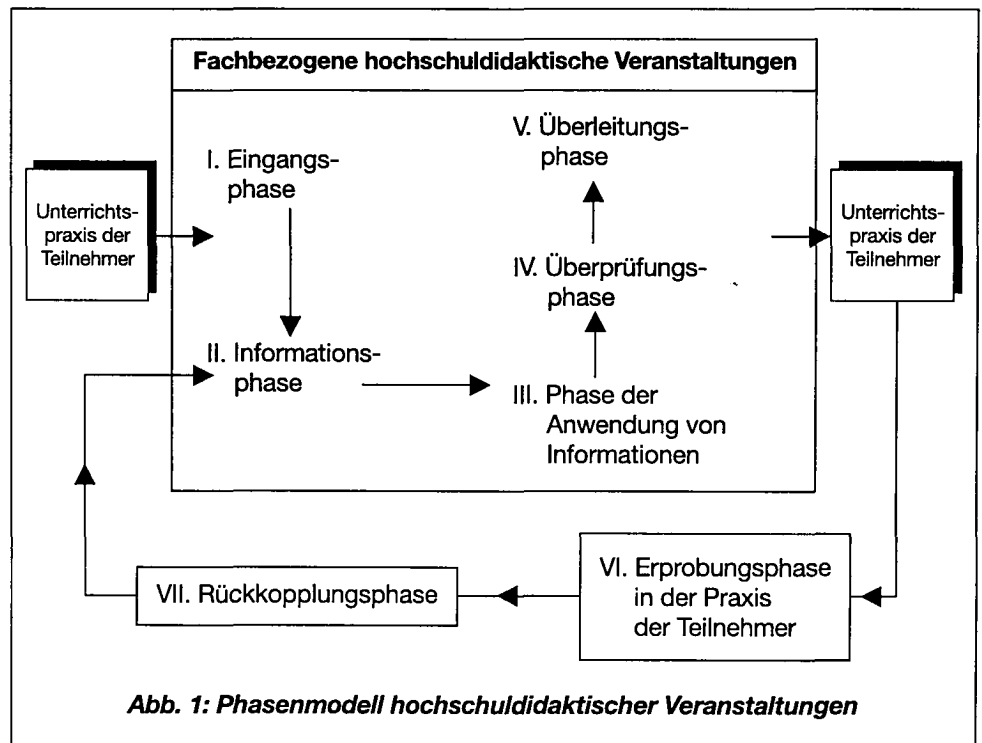
Weitere der von Webler benannten Merkmale sind:

- 13) Zielangemessenheit bzw. Zweckmäßigkeit des Aufbaus und der Methodenverwendung sind beachtet.

- 14) Ein zielangemessener häufiger Wechsel der sozialen Organisationsform des Lernens ist vorgesehen.
- 15) Studierende sind an Planung und Durchführung der Lehrveranstaltung aktiv beteiligt.
- 16) Weit über Referate hinaus werden Teile der Veranstaltung von Studierenden (mit-)vorbereitet und gestaltet.
- 17) Die von Studierenden zu erstellenden Arbeiten (Referate etc.) sind sorgfältig ausgewählt und definiert (zeitlich angemessen begrenzt, Interesse weckend, stimulierend).
- 18) Die eingesetzten Lehrmaterialien, Texte, Medien sind auf Eignung und Klarheit geprüft.
- 19) Pflichtlektüre und Lehrtexte sind ausreichend spezifisch ausgewählt; Lese- listen sind deutlich kommentiert und Alternativtitel sind gekennzeichnet.

4. Umsetzung von Merkmalen/Kriterien guter Hochschullehre in Lehrveranstaltungen

Für die Umsetzung haben, wie Erfahrungen seit mehr als 30 Jahren zeigen, Vorträge oder Selbststudienmaterialien über „gute Lehre“ in der Regel keine Auswirkungen. Unabdingbare Zwischenschritte sind vielmehr thematisch eingegrenzte hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen, die neben Lernzielen im kognitiven Bereich auch solche im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten (Umsetzung in praktisches Handeln) und im affektiven



Bereich (Motivierung, das Gelernte in der eigenen Unterrichtspraxis umzusetzen) umfassen. Das von der Autorin 1980 entwickelte und von ihr an Universitäten des In- und Auslandes praktizierte Phasenmodell (BERENDT 1980, 1998a) hat sich in diesem Zusammenhang als besonders nützlich für die praktische Arbeit erwiesen (vgl. Abb. 1, S. 254).

In der Veranstaltung „Aktive, dialogische Lehr- und Lernformen für die fachbezogene Planung, Durchführung und Evaluation von Hochschulunterricht“ („Effective Teaching Through Participatory Approaches and Methods of Active Learning“) werden z.B. in Phase 1 typische Probleme (zunächst in Einzel-, anschließend in Gruppenarbeit) in Lehrveranstaltungen der Teilnehmenden benannt. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden auf Postern im Plenum vorgestellt und verknüpft. In Phase 2 stellt die Verfasserin Analyse- und Planungsmodelle vor und referiert über den Diskussionsstand um Merkmale guter Lehre, den Forschungsstand und mögliche Lösungsansätze. In Verbindung mit den von ihr im Zusammenhang von Planungs- und Analysemodellen vorgestellten *Faktoren* von Hochschulunterricht legt sie folgende Thesen zugrunde:

- These 1: Studentisches Lernen wird gefördert durch Einbeziehung der *Teilnehmergevoraussetzungen* (z.B. Vorkenntnisse, Interessen, Erwartungen, Erfahrungen, Lernansätze).
- These 2: Studentisches Lernen wird gefördert durch *Ziele und Inhalte*, die diesen Voraussetzungen entsprechen.
- These 3: Studentisches Lernen wird gefördert durch *Formen des Lehrens und Lernens*, die eine aktive Einbeziehung der Lernenden ermöglichen (sog. teilnehmerzentrierte Lehrmethoden oder Formen des aktiven Lernens).
- These 4: Studentisches Lernen wird gefördert durch ein *Lehrverhalten*, das durch „emotionale Wertschätzung und einen mittleren Führungsgrad“ (sog. sozialintegratives oder demokratisches Lehrverhalten) gekennzeichnet ist.
- These 5: Studentisches Lernen wird gefördert durch ein angstfreies *Lernklima*.
- These 6: Studentisches Lernen wird gefördert durch Einsatz von *Medien*, die eine aktive studentische Beteiligung ermöglichen.

Mit Übungen z.B. zu „aktiven Lernformen“ werden die benannten Probleme bearbeitet. In Phase 3 folgen Gruppenübungen zu „guter Lehre“ in typischen fachbezogenen Lehrveranstaltungsformen und Lehrsituationen. In Einzel- oder Gruppenarbeit werden anschließend Planungsentwürfe für konkrete Lehrveranstaltungen erarbeitet. In Phasen 4 und 5 werden diese vorgestellt und u.a. mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung in die Praxis diskutiert (weitere Einzelheiten: BERENDT 1994a, 1994b, 1995b, 1998a).

Die Umsetzung in die Praxis und ein Bericht für eine Nachfolgesitzung (Phasen 6 und 7) sind vorgesehen. In diesen Sitzungen, in teilweise durchgeführten zusätzlichen Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen wurde immer wieder deutlich, daß Teilnehmende ihre Lehrveranstaltungen studentenzentrierter durchführen. Damit werden nach Meinung der Lehrenden bessere Beteiligung der Studierenden und vor allem in Klausuren bessere Lernergebnisse erzielt. Einzelheiten einer Befragung werden zur Zeit ausgewertet. (Er-

gebnisse beispielhafter Interviews: WEISS 1999. Veröffentlichungen von Teilnehmenden sind in Vorbereitung.)

5. Abschließende Bemerkungen

In 3 und 4 wurde exemplarisch dargestellt, wie Forschungsergebnisse über studentisches Lernen in Merkmale guter Lehre in verschiedenen Kontexten eingeflossen sind. Dabei dürfte deutlich geworden sein:

- Weitere Forschungen über studentisches Lernen, vor allem unter den derzeitigen Bedingungen an deutschen Hochschulen sind wünschenswert.
- Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung ist unverzichtbar, damit derartige Forschungsergebnisse in Merkmale „guter Lehre“ in der Praxis des Hochschulalltages umgesetzt werden.

Dieses entspricht Empfehlungen von UNESCO (1997, 1998), Europäischer Rektorenkonferenz/CRE (1997), KMK, HRK (1993), WISSENSCHAFTSRAT (1997) sowie AHD (1991, 1993/1994, 1999). Sie alle geben hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung als Maßnahme der Qualitätssicherung eine hohe Priorität. In Großbritannien gibt es 1999 entsprechende Programme an allen Hochschulen, häufig ist die Teilnahme an Programmen Einstellungsvoraussetzung (vgl. BERENDT/KOVAC 1997 a).

In der BRD reichen die Programme der 17 hochschuldidaktischen Einrichtungen (mit teilweise 30jähriger Erfahrung) nicht aus, um die steigende Nachfrage zu befriedigen. Nahezu 40 zusätzliche Initiativen sind zu verzeichnen. An einzelnen Hochschulen erreicht die Zahl der Anmeldungen bis zu 600 jährlich (z.B. Freie Universität Berlin).

Einzelheiten der Entwicklung hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland sind in zahlreichen Veröffentlichungen der Autorin dokumentiert, die u.a. auf jährlichen systematischen Befragungen und Auswertungen der Antworten und Materialien hochschuldidaktischer Einrichtungen basieren. Der internationale Vergleich von „Academic Staff Development“ konnte auf der Grundlage eigener Forschungen (insbesondere über Ost- und Westeuropa für die UNESCO) und umfangreicher Praxiserfahrungen an arabischen und afrikanischen Universitäten und mit den entsprechenden Netzwerken erfolgen (z.B. BERENDT 1997a und b, 1998b, 1999a. Zu einzelnen Aspekten der Entwicklung: WEBLER in diesem Heft, sowie WINTERLER/KRAPP 1999).

Der derzeitige offensichtliche „Boom“ hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung in Deutschland (vgl. HUBER 1999) steht allerdings im Widerspruch zur längerfristigen finanziellen Absicherung: Angesichts seit Jahren andauernder Haushaltskürzungen und dadurch bedingter enger Strukturplanungen sind z.B. existierende hochschuldidaktische Einrichtungen trotz hoher Akzeptanz und anerkannter Expertise von weiteren Personalkürzungen bedroht. Projektmittel des Bundes oder Landes oder von Stiftungen über mehrere Jahre sind z.Z. schwer zu erhalten. Dies zeigen die bisher vergeblichen Anfragen und Anträge zur Umsetzung des Kerncurriculums „Qualifizierung für

die Lehre“, das der von der Autorin initiierte und geleitete Arbeitskreis des hochschuldidaktischen Dachverbandes AHD erarbeitet hat. Das Curriculum soll als Grundlage einer bundesweiten Vernetzung von Veranstaltungsangeboten und zur Orientierung neuer Initiativen dienen (vgl. AHD 1999 und Anlage 1, S. 260).

Die Gründung und finanzielle Absicherung neuer Einrichtungen scheint derzeit so gut wie ausgeschlossen. Wenn aber nicht einmal hochschuldidaktische Einrichtungen mit ausgewiesenen Kompetenzen und Modellen, langjährigen Erfahrungen und stark nachgefragten Programmen kurz- und mittelfristig abgesichert werden können, dann erscheint langfristig etwa folgende Entwicklung vorgezeichnet: Kompetenzen „guter Lehre“, z.B. durch aktive Einbeziehung der Studierenden durchzuführen, können gar nicht erworben werden. Frontalunterricht, der Studierenden eine passive Rolle zuweist, bestenfalls ein isoliertes kostenaufwendiges und risikobehaftetes „Herumprobieren“, wie man es „anders“ machen kann, wären die Folge.

Dies stünde in offensichtlichem Gegensatz zur Forderung nach „Effizienz“ von Hochschullehre und -ausbildung.

Im Rahmen des 2. nationalen Expertenseminars der HRK zur Qualitätssicherung konnte die Autorin kürzlich als eingeladene Referentin im Hinblick auf die skizzierten Entwicklungen (vor allem auch in Großbritannien) erneut deutlich machen:

- Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung (Academic Staff Development) ist als wesentlicher Bestandteil der Qualitätssicherung an Hochschulen ausgewiesen.
- Insbesondere finanzaufwendige Evaluationen sind nur dann sinnvoll, wenn fehlende oder unzureichende Lehrkompetenzen erworben bzw. verbessert werden können und die Hochschulen dies auch institutionell absichern (BERENDT 1999b).

Literaturverzeichnis

- AHD: Bielefelder Memorandum zur Stärkung der Lehre an Hochschulen. In: WEBLER, W.-D./OTTO, H.-U.: Der Ort der Lehre in der Hochschule. AHD-Jahrestagung 90. Weinheim 1991, S. 80–93.
- AHD: Qualifizierung für die Lehre – Braunschweiger Erklärung des AHD-Vorstandes. Bielefeld 1993/1994.
- AHD: Studienreform im Gefolge der HRG-Novelle Rostocker Erklärung (Entwurf), Kapitel VIII Förderung der Lehrkompetenz. Bielefeld 1999, S. 26–29 und Anhang 1.
- AUSUBEL, D.P.: Educational psychology: A cognitive view. New York (Holt, Rinehart & Winston) 1968, S.127.
- BAUME, C./BAUME, D.: A national scheme to develop and accredit university teachers. In: Das Hochschulwesen 45 (1997), H. 1, S. 30–35.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1978, S. 360.
- BERENDT, B.: Hochschuldidaktische Fortbildung der Lehrenden im Baukastensystem – Veranstaltungsmodelle, Strukturelemente. (Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik, Hochschuldidaktische Materialien 78) Hamburg 1980.
- BERENDT, B.: Widening access to universities while improving the quality of teaching? In: UNESCO-CEPES (eds.): Higher Education in Europe (Vol. XVIII) Bucharest 1993 (a).
- BERENDT, B.: Einführung In: BERENDT, B./STARY, J. (Hrsg.): Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen. Weinheim 1993 (b), S. 22–30.
- BERENDT, B.: Gute Lehre und ihre Planung. In: RAABE Verlag (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1994 (a), S. 1–20.

- BERENDT, B.: Teilnehmerzentrierte Struktur- und Verlaufsplanung von Lehrveranstaltungen. In: RAABE Verlag (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1994 (b), S. 1–59.
- BERENDT, B.: Staff development – A key aspect of quality. Focus: Staff (Faculty) development for improving teaching and learning in the Europe region. In: UNESCO (eds.): Higher education capacity building for the 21st century. Proceedings of the 4th UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education. Paris 1995 (a), S. 131–142.
- BERENDT, B.: 18 Jahre Arbeitsstelle Hochschuldidaktische Fortbildung und Beratung an der Freien Universität – Konzept, Aktivitäten, Perspektiven. In: PELLERT, A.: Universitäre Personalentwicklung. Internationale Trends und Erfahrungen. (Österreichischer Studienverlag) Innsbruck 1995 (b), S. 38–61.
- BERENDT, B.: Qualifizierung für die Lehre durch Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung – Neue Entwicklungen in der BRD und anderen Ländern Europas. In: RAABE Verlag (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1997, S. 1–29.
- BERENDT, B.: How to support and practise the shift from teaching to learning through academic staff development programmes – examples and perspectives. In: UNESCO-CEPES (eds.): Higher Education in Europe. (Vol. XXIII, No. 3) Bucharest 1998 (a).
- BERENDT, B.: Staff development activities in Germany. In: UNESCO-CEPES (eds.) National reports on staff development activities. Bucharest 1998 (b), S. 9–14.
- BERENDT, B.: Academic staff development in Europe – Relevance, types of programmes and suggestions for discussion, prepared as a panelist for the thematic debate on „Staff development: A continuing mission“ In: UNESCO (eds.): World Conference on Higher Education in the XXIst Century – Vision and Action. (Volume IV) Paris 1999 (a), S. 30–40.
- BERENDT, B.: Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung (Academic Staff Development) als Bestandteil von Qualitätsentwicklung. (Referat im Rahmen des 2. nationalen Expertenseminars zur Qualitätssicherung) Bonn 1999 (b) (z.Zt. im Druck).
- BERENDT, B./KOVAC, V.: Hochschuldidaktische Aus-, Fort- und Weiterbildung in Großbritannien 1996/1997. In: RAABE Verlag (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1997, S. 1–31.
- BROWN, G./ATKINS, M.: Effective teaching in higher education. London (Routledge) 1993, S.150–160.
- CAVE, M./HANNEY, S./HENKEL, M./KOGAN, M.: The use of performance indicators in Higher Education. London (Kingsley) 1997, S. 103–145.
- CRE/UNESCO-CEPES (eds.): A European Agenda for Change for Higher Education in the XXIst Century. Results of the European Regional Forum. Palermo 1997.
- DONALD, J.G.: A program of research for staff development. In: UNESCO-CEPES (eds.): ENSDHE Newsletter (Vol. 2). 1992, S. 6–8.
- ENTWISTLE, N.J./BIGGS, J.B./MARTON, F./HOUNSELL, D./RAMSDEN, P. 1979–1981: Vgl. Einzelnachweise bei BROWN/ATKINS a.a.O.
- GRUBER, H./MANDL, H./RENKL, A.: Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? (Forschungsberichte LMU, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Nr. 101) München 1999.
- HARVEY, L./KNIGHT, P.T.: Transforming higher education. Buckingham (SRHE & Open University Press) 1996.
- HELMKE, A./KRAPP, A.: Lehren und Lernen in der Hochschule. In: ZfP 45 (1999), H.1, S. 19–24.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Kognitive und motivationale Bedingungen des Studierverhaltens. In: LOMPSCHEER, J./MANDL, H. a.a.O., S. 39–53.
- HUBER, L.: An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: ZfP 45 (1999), H.1, S. 25–44.
- KMK, HRK: Umsetzung der Studienstrukturreform. Bonn 1993, S.VII–VIII und S. 1–10.
- LAURILLARD, D.: The process of student learning. In: Higher Education (1979), S. 395–410.
- LEDIC, J./RAFAJAC, B./KOVAC, V.: Assessing the quality of university teaching in Croatia. In: Teaching in Higher Education (1999), Vol. 2, S. 213–235.
- LOMPSCHEER, J./MANDL, H. (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern 1996.
- MARTON, F.: How students learn. In: ENTWISTLE, N.J./HOUNSELL, D. (Eds.): How students learn. Lancaster (University of Lancaster) 1975.
- McKEACHIE, W.J. (deutsche Bearbeitung SIMONS, H.): Forschung im Bereich des College und der Universität. In: INGENKAMP, K./PAREY, E.: Handbuch der Unterrichtsforschung in Schule und Hochschule. Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 3390.
- NENNIGER, P.: Motiviertes selbstgesteuertes Lernen als Grundqualifikation akademischer und beruflicher Bildung. In: LOMPSCHEER/MANDL a.a.O., S. 23–38.
- PRENZEL, M.: Bedingungen für selbstbestimmtes, motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: LOMPSCHEER/MANDL a.a.O., S. 11–22.
- RAMSDEN, P.: Learning to teach in higher education. London (Routledge) 1992, S. 104–108.
- UNESCO (eds.): General Conference: A Recommendation Concerning the Status of Higher Education Personnel. In: Doc. 29c/12–18 July, 1997. Paris 1997 (Pos. VIII, III.4; VII 33, 34; IX 42).

- UNESCO (eds.): World Conference on Higher Education. Draft World Declaration on Higher Education for the XXIst Century – Vision and Action. Paris 1998 (insbesondere Art. 10). Draft Framework for Priority Actions for Change and Development of Higher Education in the XXIst Century. Vision and Action. Paris 1998 (insbesondere I, 1 j; II, g h).
- WEBLER, W.-D.: Kriterien für gute Akademische Lehre (Das Hochschulwesen. Heft 6) Neuwied 1991, S. 246.
- WEBLER, W.-D.: Qualität der Lehre – Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung (Das Hochschulwesen. Heft 4) Neuwied 1992.
- WEISS, S.: 30 Jahre Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen an der Freien Universität Berlin, Fit für die Lehre. (FU Nachrichten. H. 5–6) 1999, S. 12–14.
- WILD, K.P.: Beziehungen zwischen Belohnungsstrukturen der Hochschule, motivationalen Orientierungen der Studierenden und individuellen Lernstrategien beim Wissenserwerb. In: LOMPSCHER/MANDL a.a.O., S. 54–69.
- WINTER, A./KRAPP, A.: Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. In: ZfP 45 (1999), H. 1, S. 45 – 60.
- WITTRICK, M.C.: Students' thought processes. In: WITTRICK, M.C. (ed.) Handbook of Research on Teaching. New York (Macmillan) 1986, S. 297–314.
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses. In: Empfehlungen zur Doktorandenausbildung und zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses. Köln 1997, S. 149–150.

Abkürzungen

- AHD = Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik
CRE = Conference des Recteurs Europeens
EARDHE = European Association for Research and Development in Higher Education
ISSED = International Seminars for Staff and Educational Development
SCED = Standing Conference on Educational Development
SEDA = Staff and Educational Development Association
SRHE = Society for Research into Higher Education
HRK/KMK werden als bekannt vorausgesetzt

Anschrift der Autorin

Dr. Brigitte Berendt, Freie Universität Berlin, Arbeitsstelle Hochschuldidaktische Fortbildung und Beratung, Habelschwerdter Allee 34a, 14195 Berlin.

„Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen“

Weiterbildungsformen
Handlungs- und erfahrungsorientierte Veranstaltungen: <ul style="list-style-type: none">• Workshop• Training
Ergänzende Formen (z.B.): <ul style="list-style-type: none">• Selbststudium• Gesprächs- bzw. Arbeitskreise• Projekte• Neue Medien

Themenswerpunkte		
Rahmenbedingungen von Lehre und Studium	Lehren und Lernen	Beraten und Prüfen
1. Studierende und Lehrende heute	1. Planung, Organisation, Evaluation	1. Studien- und Lernberatung
2. Hochschulsozialisation Lehre und Karriere	2. Darbietende Methoden	2. Wissenschaftliches Arbeiten im Studium
3. Curriculumentwicklung, Studiengangsevaluation	3. Aktivierende Methoden	3. Schriftliche und mündliche Prüfungen, Leistungsbeurteilungen
4. Hochschulorganisation und Management von Lehre, Studium und Prüfung	4. Kommunikation, Kooperation	
	5. Medien, Visualisierung, Neue Technologien	
	6. Fachspezifische Aspekte der Lehre	

Praxisbegleitende Beratung (z.B.)
<ul style="list-style-type: none">• Hospitation• Supervision• Mentoring• Coaching• Kollegiale Beratung

Zeit: etwa 200 Stunden in 2-5 Jahren

Grundsätze: • Werkstattseminarorientiertes Curriculum
• Anerkennung extern erbrachter Leistungen

Ziele: Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen, Zertifikat

Verabschiedet vom AHD-Abeitskreis „Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen“ (Zusammenfassung: Frank Marks) **Kontaktadresse:** AHD-Arbeitskreis „Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen“, Leiterin: Dr. Brigitte Berendt, Freie Universität Berlin, Arbeitsstelle Hochschuldidaktische Fortbildung und Beratung, Habelschwerdter Allee 34a, 14195 Berlin, Tel.: 030/838-3389, Fax: 832-9096